

Escola, comunidade e novas configurações da educação

Ulisses F. Araújo
Valéria Amorim Arantes
Universidade de São Paulo

Revoluções educativas

A educação formal, tal como a conhecemos, teve seu modelo estruturado no momento em que os Estados nacionais (europeus, basicamente) consolidaram princípios sobre a sua importância para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Na época, séculos XVIII e XIX, de acordo com José Esteve (2004), surge em 1787 o que pode ser considerado o marco da segunda revolução educacional na história da humanidade (a primeira revolução é a criação de casas de instrução nas cortes dos Faraós egípcios, há 2.500 anos): o decreto do Rei Frederico Guilherme II, tornando obrigatória a educação básica na Prússia, tirando do clero a gestão das escolas, que passaram a ser públicas, geridas e sob responsabilidade do Estado.

Configurou-se nesse movimento histórico um modelo pedagógico e arquitetônico de instituição educativa centrado na figura do professor, que era o detentor e transmissor do conhecimento. O espaço e a configuração das salas de aula foram pensados nesse contexto. Poucos alunos, encerrados dentro de salas pequenas. Nesse local para o ensino, destinava-se um espaço ao professor, detentor do conhecimento, com uma lousa de apoio para o ensino; e o maior espaço era destinado aos estudantes, de frente para o professor, para melhor receber o que ele lhes transmitia.

A partir da segunda metade do século XX, no entanto, vai se consolidando o que Esteve chama de “a terceira revolução educativa”, com o fim de sistemas educativos baseados na exclusão da grande maioria da população e pautados na busca por escolarizar 100% das crianças, não apenas nas séries iniciais mas, como nos dias de hoje, extensivo até o ensino médio, ou até a adolescência.

A democratização e a busca pela universalização do ensino trouxe a diversidade para dentro das salas de aula e novos contingentes populacionais pouco

habituaados ao universo da educaçaõ básica e superior passaram a fazer parte desse cotidiano. Referimo-nos não apenas ao acesso a educaçaõ por parte das mulheres, das crianças oriundas das classes sócio-econmicas mais baixas e das minorias étnico-sociais, mas de uma diversidade mais ampla, que rompe a homogeneizaçaõ esperada no passado e inclui pessoas com diferenças de valores, de capacidades físicas, cognitivas, afetivas e morais.

A integraçaõ destes “novos” alunos e alunas as salas de aula, muitos deles filhos e filhas de pais não-escolarizados e, portanto, representantes de uma primeira geraçaõ que tem acesso ao ensino escolar, vem exigindo novas formas de se conceber a educaçaõ. A luta pela igualdade de condições e pelo direito de inclusão de todas as pessoas no sistema educativo, um fenmeno recente do ponto de vista histórico, associado  mudanças estruturais sobre o papel do conhecimento no mundo atual, determina um forte debate sobre o papel da educaçaõ.

Evidentemente esse movimento leva a um impasse sócio-econmico-cultural de grandes conseqüências para as sociedades e ainda não percebido por todos os políticos, educadores e muitas instituições educacionais: será que a educaçaõ tal como a conhecemos, concebida nos séculos XVIII e XIX para atender a uma pequena parcela da sociedade e com um modelo pedagógico-científico em que o conhecimento estava centrado no professor, d conta de atender aos anseios e necessidades da sociedade contemporânea?

Novas configurações para a educaçaõ

Partindo das discussões anteriores, acreditamos que os profissionais da educaçaõ precisam entender e assumir uma postura que leve a uma re-significaçaõ dos modelos educativos. Esse modelo de escola consolidado no século XIX tem agora, também, que dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar, como a que vivemos neste início de século XXI.

Não há como pensar que os processos educativos seguirão nos modelos comentados do século XIX, encerrados em quatro paredes, limitados temporalmente no horário de aulas, e baseados numa relação em que alguém que detm o

conhecimento o transmite aos demais. As transformações em curso tendem a modificar de forma significativa os processos educativos e de produção de conhecimento.

Para a construção de um novo modelo educativo precisam ser consideradas, dentre vários outros aspectos, dimensões complementares de conteúdo e de forma. Do ponto de vista do **conteúdo**, o que esses “novos” processos educativos devem objetivar trazer para o dia a dia da escola é a dimensão ética e de responsabilidade social para os programas de educação básica, complementando e enriquecendo concepções multi, inter e transdisciplinares de conhecimento. Quanto ao aspecto da **forma**, significa repensar os tempos, espaços e relações nas instituições de ensino, incorporando, também, as transformações radicais por que vem passando o acesso à informação e ao conhecimento decorrentes das revoluções tecnológicas recentes, atreladas aos processos de democratização da sociedade contemporânea.

O essencial em todo esse movimento é a mudança no eixo, no próprio papel dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. O que autores como Shulman (2004) e Weimer (2002) apontam é que a relação ensino-aprendizagem deve sofrer uma inversão, deixando tal processo de centrar-se no ensino e sim na aprendizagem e no protagonismo do sujeito da educação.

Nessa concepção, a construção dos conhecimentos pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva dos processos educativos. Um sujeito que constrói sua inteligência, sua identidade e produz conhecimento através do diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive. Referimo-nos, portanto, a alunos e alunas que são **autores do conhecimento**, e não meros reprodutores daquilo que já foi produzido. E, também, de um novo papel para os professores que, de únicos detentores do conhecimento, passam a ser também mediadores do processo.

No fundo, referimo-nos a uma proposta educativa que promova a aventura intelectual, mediada por professores. Nesse modelo, o papel dos alunos e das alunas na escola deixa de ser o de memorização dos conteúdos ou apenas de interpretar os dados trazidos pelos professores, livros e internet. A aventura do conhecimento pressupõe dar voz e espaço de ação aos estudantes, promove a aprendizagem

coletiva e cooperativa, incita-lhes a curiosidade e a questionar a vida cotidiana e os conhecimentos científicos e, acima de tudo, dá-lhes condições para que encontrem as respostas para suas próprias perguntas e da sociedade em que vivem.

Escola e comunidade

Nessa perspectiva, um dos desafios que a escola contemporânea enfrenta é o de formar as novas gerações para participarem ativamente da sociedade, tarefa nada fácil diante da crescente diversidade cultural resultante da conexão entre pessoas com as mais diferentes culturas, valores, costumes, tradições.

A convivência social confronta as pessoas com a necessidade de desenvolverem suas competências sociais e cívicas. A escola faz parte desta realidade e a reflete nas relações que estabelece com seus agentes (alunos, professores, pais, funcionários), com o entorno no qual se insere, com a cultura, com as redes de comunicação. Enfim, a escola não é uma instituição apartada da sociedade, pelo contrário, ela é em si mesma uma comunidade que sofre influências da comunidade mais ampla da qual toma parte. Formar os indivíduos para uma participação ativa implica no reconhecimento e na consideração do potencial educativo que emerge do entorno no qual a escola se insere e o qual se insere na escola. Levar a cabo a tarefa formativa impele a escola a rever suas relações com a comunidade e a reorganizar suas práticas.

A Carta das Cidades Educadoras, chamada de Carta de Barcelona (Gadotti, 2004), de 1990, é um documento que aponta caminhos para mudanças no sistema educativo, visando uma maior aproximação entre escola e comunidade. Em tal documento, afirma-se que a cidade educadora é um sistema complexo, em constante evolução, que sempre dará prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente de sua população. Ela será educadora quando reconhecer, exercitar e desenvolver, além de suas funções tradicionais, uma função educadora, quando assumir a intenção e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens.

Dentre os princípios constituintes desta carta, destacamos quatro que consideramos centrais à esta discussão. Em sua proposição, a cidade educadora deve favorecer: 1) a liberdade e a diversidade cultural; 2) a organização do espaço físico urbano, colocando em evidência o reconhecimento das necessidades de jogos e lazer; 3) a garantia da qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com seu meio natural; 4) a consciência dos mecanismos de exclusão e marginalidade que as afetam.

Tomando por referência discussões como estas, acreditamos que estudar formas de ampliação dos espaços educativos, rompendo os limites físicos dos muros escolares pode ser um bom caminho para uma educação em valores éticos e democráticos, que visam a cidadania. Reforçar a importância da articulação entre sujeito e cultura/sociedade na construção da cidadania e de relações mais justas e solidárias no seio da comunidade onde cada um vive, pode indicar possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas que levem a uma reorganização da escola na forma em que está estruturada, tanto do ponto de vista físico quanto pedagógico.

Evidente que os processos que estamos nos referindo são muito mais complexos e solicitam a incorporação de discussões sobre inúmeros outros temas na reconfiguração dos sistemas educativos, mas neste capítulo nosso foco é mostrar possibilidades de ampliação dos espaços físicos da escola, suas relações diferenciadas com a comunidade (que é muito mais do que a família) e novos modelos pedagógicos.

O Fórum Escolar de Ética e Cidadania

Existem milhares de experiências atualmente em desenvolvimento em todo o mundo visando re-significar a educação com modelos de aproximação entre escola e comunidade, propiciando condições para que os estudantes assumam o protagonismo nos processos de conhecimento, incorporando a ética e a cidadania como elemento central em seu currículo, e tratando a diversidade como matéria

prima para o desenvolvimento individual e coletivo e não como uma barreira para a inclusão escolar.

Para este capítulo de livro, apesar do pouco espaço disponível mas buscando exemplificar como tais caminhos podem ser trilhados, decidimos trazer a experiência de constituição do que chamamos de *“Fórum escolar de ética e cidadania”*¹ nas escolas.

Como forma de promover as relações entre escola e comunidade, o "Fórum" envolve professores, alunos, funcionários, gestores, empresários, famílias, igrejas, ONGs e membros da comunidade na organização e desenvolvimento das atividades e projetos relacionados à ética e à cidadania.

As reuniões do Fórum devem ocorrer ao menos uma vez no semestre, com duração de 2 a 3 horas, tendo dentre seus objetivos definir coletivamente temáticas que devem pautar os projetos escolares e as relações com a comunidade durante os meses seguintes. Não há um único modelo para o desenvolvimento das reuniões do Fórum, uma vez que cada escola deve adaptá-lo à sua própria realidade e interesses específicos. Mas em geral, coordenado por um grupo de professores e alunos, pode-se iniciar as reuniões com uma palestra ou uma mesa-redonda sobre temáticas de ética e cidadania. Na seqüência, divididos em pequenos grupos e pautados por questões suscitadas durante o momento inicial, cada grupo traz para uma plenária final propostas de temas que serão adotados pela comunidade escolar.

Tais temas, como questões ambientais, situações de preconceito e discriminação, etc. são a base para o desenvolvimento de ações e projetos que, inter-relacionados, possuem uma dupla direção: para “dentro” e para “fora” da escola.

Para “fora” da escola localizam-se as ações que promovem a articulação entre a escola e os espaços de aprendizagem de seu entorno. Assim, a partir dos projetos interdisciplinares e transversais iniciados em sala de aula, a escola pode se aproximar da comunidade externa, utilizando seus equipamentos e espaços como fonte de aprendizagem. Nas experiências de que participamos, promove-se o

¹ A base dessa proposta está no Programa “Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade”, desenvolvido pelo Ministério da Educação, com a consultoria dos autores deste artigo. Esse programa chegou em mais de 26.000 escolas de todo o Brasil.

desenvolvimento de trilhas, mapas e roteiros em que professores e alunos são incentivados a levar a escola para “fora” de seus muros com ações nas praças, ruas, equipamentos públicos, córregos, etc. Incorporando em tais ações as pessoas que convivem nesse entorno, como familiares, profissionais que trabalham nos equipamentos públicos e os comerciantes e trabalhadores do bairro, pode-se dar um passo grande em direção à construção de ambientes éticos que extrapolem a escola e envolvam a comunidade de seu entorno próximo. Assim, por exemplo, de posse de papel, caneta, filmadora, máquina fotográfica digital e gravador de voz, os professores e estudantes organizam “excursões” pelas ruas da região da escola, problematizando, observando e registrando a realidade local. Tais observações, no entanto, não são livres e sim pautadas pelos estudos e conteúdos de ética e cidadania que estão sendo trabalhados nos projetos em sala de aula e que, por sua vez, foram definidos pelo *Fórum Escolar de Ética e Cidadania*.

Para “dentro” da escola são as ações em que, pautadas na Pedagogia de Projetos e incorporando princípios de transversalidade e interdisciplinaridade, e promovendo reflexões sistematizadas sobre o que foi problematizado, observado e registrado nos espaços externos à escola, os conteúdos relacionados ao entorno são incorporados nas aulas das disciplinas específicas, e em outros momentos de natureza transdisciplinar. Nessa concepção as disciplinas específicas passam a ser vistas como ferramentas para o estudo e compreensão de questões relacionadas à vida e aos interesses da comunidade.

Esses “movimentos” no processo educativo, aliado ao protagonismo que os alunos assumem na construção do conhecimento a partir de modelos como o exemplificado, fazem parte de processos muito mais amplos ora em curso em todo o mundo, na busca por uma “re-invenção” da educação.

Concluindo...

Levar temáticas de ética e cidadania para dentro da sala de aula, articulados com os conteúdos tradicionalmente contemplados pelos currículos, e desenvolvê-los junto à comunidade, pressupõe uma maneira diferente de pensarmos o papel da escola. Esta mudança de paradigma implica na revisão dos papéis dos diferentes

atores envolvidos na educação e em uma abertura da escola no sentido de estar sensível e acolher a diversidade da população que a compõe. Assim concebida a escola não se encerra em si mesma, torna-se parte integrante da vida de seus alunos e da comunidade onde está inserida.

Este é o sentido que podemos dar a uma escola que prioriza a educação em valores mas, também, a comunidade e o entorno onde ela está inserida. Essa ampliação de espaços, tempos e relações no trabalho sistematizado com valores de ética e cidadania deve contribuir para que estudantes, familiares, profissionais e demais pessoas que vivem no entorno escolar se sensibilizem para a importância que tais temáticas têm para a sociedade, e apontam para novas configurações educativas, mais adequadas à realidade da sociedade contemporânea e diferentes daquela inventada nos séculos XVIII e XIX.

Bibliografia

ALVES, Rubem (2004). Aprendiz de mim – um bairro que virou escola. Campinas: Editora Papirus.

ARAÚJO, U. F. (2003). Temas transversais e a estratégia de projetos. São Paulo: Moderna.

_____ (2002). A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna.

ARAÚJO, U. F. & AQUINO, J.G. (2001). Os direitos humanos em sala de aula: a ética como tema transversal. São Paulo : Moderna.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. & ARANTES, V. A. (2007). Educação e valores: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus.

CORTINA, A. (2003). O fazer ético: guia para a educação moral. São Paulo: Moderna.

DEWEY, J. (1970). Liberalismo, liberdade e Cultura. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

ESTEVE, J. M. (2004). A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo : Moderna.

GADOTTI ,M. Et alli (2004) . Cidade Educadora: princípios e experiências. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire.

KLEIN, A. M. (2006) Escola e Democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do ensino médio. Dissertação de mestrado. FEUSP: São Paulo.

RIOS, T. A. (2002). Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez Editora.

SASTRE, G. e MORENO, M. (2002). Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna.

TORRES, R. (2005) Comunidad de aprendizaje. In: Medeiros, B. & Galiano, M. Barrio-escuela: movilizando el potencial educativo de la comunidad. São Paulo: Fundação Abrinq, Unicef, Cidade Escola Aprendiz.

TUGENDHAT ,E. (1999). Lições sobre ética. Petrópolis: Vozes.

WEIMER, M. (2002). Learner - Centered Teaching. San Fracisco: Jossey-Bass.

SHULMAN, L. S. (2004). The Wisdom of Practice. San Francisco: Jossey Bass.

X-X-X-X-X-X-X-X--X